

REVUE
FRANÇAISE
DE
PÉDAGOGIE

Revue française de pédagogie

Recherches en éducation

176 | juillet-septembre 2011

Varia

Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ?

Do primary school teachers' and students' approaches to evaluation converge?

*Posicionamientos de los docentes y de los alumnos de educación primaria frente
a la evaluación: ¿existe una convergencia?*

*Stellungen der Grundschullehrer und Grundschüler gegenüber der Bewertung:
ist eine Übereinstimmung überhaupt möglich?*

Élisabeth Issaieva, Gianreto Pini et Marcel Crahay



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3362>

DOI : 10.4000/rfp.3362

ISSN : 2105-2913

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 15 septembre 2011

Pagination : 5-26

ISBN : 978-2-84788-329-9

ISSN : 0556-7807

Référence électronique

Élisabeth Issaieva, Gianreto Pini et Marcel Crahay, « Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ? », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 176 | juillet-septembre 2011, mis en ligne le 15 septembre 2015, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/3362> ; DOI : 10.4000/rfp.3362

Positionnements des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-t-elle ?

Élisabeth Issaieva, Gianreto Pini et Marcel Crahay

Cet article se propose d'étudier les positionnements des enseignants et des élèves face à l'évaluation, ainsi que la manière dont les élèves interprètent la posture de l'enseignant. Plus précisément, il s'agit d'examiner les variabilités interclasse et intraclasse en ce qui concerne les postures des enseignants et des élèves. L'objectif est d'identifier les classes dans lesquelles les acteurs scolaires ont des conceptions convergentes, l'hypothèse étant que, dans ce cas, un espace commun de conceptions évaluatives réunirait les élèves et leurs enseignants. Dans la foulée, il s'agit également d'étudier dans quelles classes les élèves perçoivent les conceptions des enseignants de manière exacte. Les résultats mettent en évidence différents profils de positionnement chez les enseignants et les élèves ; ces profils se ressemblent fortement. Par ailleurs, on retrouve peu de classes à l'intérieur desquelles les points de vue des acteurs sont en concordance.

Mots-clés (TESE) : évaluation par les enseignants, évaluation formative, évaluation sommative, relation enseignant-étudiant, enseignement primaire.

INTRODUCTION

Aujourd'hui, la plupart des chercheurs s'accordent avec l'idée que l'évaluation repose sur un processus multidimensionnel et multiréférentiel aux mécanismes complexes (Mottier Lopez & Crahay, 2009) et qu'elle peut poursuivre des visées différentes (formative, certificative, pronostique, normative, informative). Si la posture des scientifiques paraît assez claire, qu'en est-il de la posture des enseignants et des élèves qui y sont confrontés quotidiennement dans le contexte de la classe ? Quelles sont les conceptions des uns et des autres en matière d'évaluation ? Accordent-ils, les uns comme les autres, diverses fonctions à l'évaluation, et si oui, lesquelles ? Les conceptions des élèves convergent-elles avec celles des enseignants ?

Rares sont les travaux empiriques qui apportent des éléments de réponse à ces questions. Les quelques recherches qui s'intéressent aux croyances des acteurs scolaires, eu égard à l'évaluation, se focalisent principalement sur le point de vue de l'enseignant. Elles indiquent qu'une grande majorité d'enseignants distinguent assez clairement les fonctions formative et certificative de l'évaluation (Issaieva & Crahay, 2010 ; Soussi, Ducrey, Ferrez et al., 2006). En ce qui concerne cette dernière, il semblerait que les enseignants privilégient une conception normative au détriment d'une approche critériée (Crahay, 2007). Dit autrement, pour bon nombre d'entre eux, certifier signifie estimer la performance d'un élève en fonction de celles des

autres, et non en fonction d'un critère ou d'un objectif donné (Cardinet, 1989 ; Stufflebeam, Foley, Gephart *et al.*, 1980, voir De Ketele, 1993). Nous faisons de cette conception normative de l'évaluation certificative un des éléments de ce que nous nommons la culture de l'échec, qui sévit dans les pays francophones (Crahay, 2007) ; nous y voyons un des mécanismes producteurs des nombreux redoublements qui sont observés dans ces pays. Ce qui différencierait le plus les enseignants, c'est le poids respectif qu'ils donnent aux fonctions formative et sommative (ou certificative), cette dernière étant conçue dans une perspective normative. Certains enseignants semblent bien privilégier une approche formative, d'autres paraissent s'intéresser en priorité aux bilans de type normatif, tandis que d'autres encore semblent adopter des positions mitigées, s'efforçant de combiner d'une manière ou d'une autre les deux approches (Chouinard, Bowen, Cartier *et al.*, 2005 ; Soussi, Ducrey, Ferrez *et al.*, 2006). Ces auteurs, respectivement au Québec et à Genève, montrent également que le niveau d'enseignement influence l'approche que les enseignants adoptent en matière d'évaluation : bien plus d'enseignants du secondaire que d'enseignants du primaire accordent la priorité à la visée certificative et sélective de l'évaluation.

Que peut-on dire du regard que les élèves portent sur les pratiques évaluatives ? Sur ce sujet, les recherches sont encore moins nombreuses : le point de vue des élèves est très rarement exploré. Il en va de même en ce qui concerne le lien entre le point de vue des élèves et celui de leur enseignant. Pourtant, Ames et Archer, dès 1988, avaient directement suggéré que les pratiques d'évaluation des enseignants affectent les élèves et, plus particulièrement, le type de buts (de maîtrise ou de performance scolaires) qu'ils adoptent. Les rares investigations conduites dans cette direction révèlent globalement que les élèves, comme les enseignants, perçoivent et distinguent différentes approches évaluatives (Issaieva & Crahay, 2010). Ils paraissent également très sensibles aux pratiques évaluatives de leurs enseignants, aux bulletins et aux notes scolaires (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1995). Ces dernières affectent leur raisonnement, leur motivation et leurs performances. Ainsi, dans des situations évaluatives dans lesquelles les notes ne sont pas accompagnées de commentaires personnalisés ou, plus généralement, lorsque la comparaison sociale des compétences est attisée (notamment par les propos des enseignants), les élèves se montrent beaucoup plus préoccupés par la poursuite des buts de performance que par l'amélioration de leurs apprentissages. En conséquence, ils ont tendance à se désin-

vestir des tâches scolaires, manifestent moins d'effort, d'attention et d'intérêt ; au final, ils réussissent moins bien scolairement (Butler, 1987, 1988 ; Butera, Darnon, Buchs *et al.*, 2006). L'étude longitudinale de Pulfrey (2010) confirme une fois de plus les effets importants et complexes que produisent les contextes évaluatifs normatifs sur divers aspects motivationnels et sur la réussite des tâches. Les notes et les classements favorisent l'adoption des buts de performance, en particulier des buts d'évitement, visant à fuir toute manifestation d'incompétence de la part des élèves ; ceci porte préjudice à la perception de l'autonomie, tout en affectant l'appréciation et la réussite de la tâche par les élèves. Même en présence de *feedback* appréciant la performance, les effets décrits ne s'estompent pas, lorsqu'il s'agit notamment de la perception de l'autonomie lors de la réalisation d'une tâche scolaire.

Dans une approche didactique, certains chercheurs mettent également en évidence que les élèves tentent de décrypter et de comprendre les intentions de l'enseignant (Chevallard, 1986 ; Schubauer-Leoni, 1991). *De facto* ces travaux explorent une hypothèse qui, à la réflexion, mériterait davantage d'attention et d'investigation : vu l'importance de l'évaluation dans la vie quotidienne des classes et leur rôle crucial dans le destin scolaire des élèves, il est logique de supposer que ceux-ci s'efforcent de saisir les conceptions et intentions de leur enseignant afin de mieux répondre à ses attentes (Crahay, 2006, 2009). Dans ce processus, les élèves ne seraient cependant pas de simples récepteurs des signaux provenant de l'environnement de la classe. Au contraire, selon le paradigme des processus médiateurs, les élèves filtreraient et interpréteraient de manière active les indices donnés par l'enseignant, et en fonction de ceux-ci élaboreraient leurs propres conceptions (Doyle, 1986). De façon surprenante, très peu d'études cherchent spécifiquement à savoir si, à l'intérieur d'une même classe, les élèves attribuent la même signification à l'évaluation que leur enseignant ou comment ils interprètent ses intentions. Or, comme le soulignent certains chercheurs (Lafortune & Allal, 2008 ; Mottier Lopez, 2006, 2007), cette question doit être explorée pour pouvoir comprendre les dynamiques interactives sous-jacentes aux situations évaluatives en classe et pour pouvoir considérer que l'évaluation en classe est un acte de participation à une communauté de pratique véhiculant des valeurs, significations et normes tendant vers la construction d'une compréhension commune. Bien plus, il paraît difficile de supposer, comme le font notamment Ames et Archer (1988), que les pratiques d'évaluation des enseignants affectent les élèves, si ceux-ci n'appréhendent pas correctement les intentions évaluatives

de leur enseignant. Selon nous, les recherches dans ce domaine postulent, sans le vérifier, une perception sans faille par les élèves des buts poursuivis par les enseignants lorsqu'ils évaluent. Notre étude a pour objectif d'interroger ce postulat. La présente recherche tente précisément d'appréhender dans quelle mesure, au sein des classes de l'enseignement primaire en France, enseignants et élèves partagent les mêmes croyances à propos de la pratique évaluative. Pour ce faire, nous procéderons en deux temps :

- identifier d'abord les postures des enseignants et des élèves face aux dispositifs d'évaluation, ainsi que les interprétations que les élèves font des attitudes de leurs enseignants ;
- examiner ensuite, dans les différentes classes de l'échantillon, dans quelle mesure les postures des enseignants et des élèves concordent.

Ce second temps de notre investigation est crucial, eu égard à notre problématique. Il s'agit précisément de savoir s'il est possible d'identifier des classes dans lesquelles les postures des acteurs sont en harmonie alors que, dans d'autres, elles ne le seraient pas. Cette interrogation présuppose évidemment une variabilité interclasse en ce qui concerne les postures des enseignants et des élèves en matière de conceptions évaluatives.

QUESTIONS DE RECHERCHE

Dans le cadre d'une étude précédente (Issaieva & Crahay, 2010), nous avons tenté de voir dans quelle mesure les conceptions des élèves face à l'évaluation et leur perception des conceptions de leur enseignant convergent avec les conceptions des enseignants. Pour ce faire, nous avons examiné les concordances entre les points de vue individuels des enseignants et des élèves dans 50 classes. Cet examen a révélé d'une part qu'entre les conceptions des élèves et celles des enseignants, les liens sont très faibles. D'autre part, en ce qui concerne les conceptions des enseignants et les perceptions qu'en ont les élèves, il s'est également avéré que les concordances sont très faibles ou inexistantes (Issaieva & Crahay, 2010). Si ces résultats témoignent d'une tendance générale, on ne peut pas exclure que, dans certaines classes, il existe des convergences entre les points de vue des enseignants et des élèves autour des enjeux évaluatifs. Si tel est le cas, il est justifié de rechercher les caractéristiques qui distinguent ces classes des autres, c'est-à-dire de celles où l'on n'observe pas de cohérence entre les postures des

enseignants et de leurs élèves. À partir des mêmes données, il paraît pertinent de s'intéresser à la classe (alors que, dans l'étude précédente, les données ont été traitées au niveau individuel) et de tenter d'analyser les significations qui se nouent autour de l'évaluation au sein de chaque classe. Les questions qui orientent notre recherche sont donc les suivantes :

- est-il possible d'identifier des profils d'enseignants et des élèves face à l'évaluation, ceci dans le but d'identifier des profils de conceptions évaluatives ?
- est-il possible de créer une typologie des interprétations que se font les élèves du positionnement de l'enseignant par rapport à l'évaluation ?
- les profils de postures identifiés sont-ils liés à certaines caractéristiques des enseignants d'une part (comme l'ancienneté dans l'enseignement, l'âge ou encore le genre) et des élèves d'autre part (comme le genre, la catégorie socioprofessionnelle des parents, le retard et le jugement scolaires) ?
- peut-on identifier des classes au sein desquelles les enseignants et les élèves ont des points de vue communs et, à l'inverse, des classes au sein desquelles enseignants et élèves ont des points de vue en opposition ?
- peut-on caractériser ces classes - appelées convergentes ou divergentes - en tenant compte du type de posture de l'enseignant ?
- indépendamment du point de vue de l'enseignant, dans quelle mesure les postures des élèves appartenant à un même groupe classe sont-elles cohérentes ?

MÉTHODE

Échantillon d'enseignants

Cinquante enseignants de CM2 (5^e année de primaire) ont accepté de participer à la recherche. Ils ont été interrogés dans le cadre de cette étude. Chaque enseignant étant responsable d'une seule classe, l'échantillon général renvoie donc à 50 classes réparties dans 39 écoles, situées dans trois circonscriptions du département de Haute-Savoie en France. Nous avons volontairement ciblé le dernier degré de l'enseignement primaire, pour l'importance que prend l'évaluation cette année-là dans la poursuite de la scolarité des élèves au collège (enseignement secondaire inférieur). L'échantillon d'enseignants est composé de 62 % de femmes et de 38 % d'hommes. Leur âge varie

entre 22 et 58 ans (avec une moyenne de 42,3 ans et un écart type de 9,5 ans). Enfin 14 % d'entre eux ont moins de 5 ans d'expérience, 20 % ont entre 5 et 10 ans, 54 % entre 10 et 30 ans et 12 % plus de 30 ans d'expérience.

Échantillon d'élèves

Cet échantillon comprend 1 112 élèves de CM2. Ils proviennent des 50 classes évoquées ci-dessus. Ainsi 552 filles (49,6 % de l'effectif total) et 560 garçons (50,4 % de l'effectif total) ont participé à cette étude. Les élèves se répartissent d'après leur âge comme suit : 2,5 % d'entre eux ont 9 ans, 36,1 % ont 10 ans, 53,1 % ont 11 ans et 8,3 % ont 12 ans. Outre ces renseignements, nous disposons également d'informations d'ordre sociodémographique, notamment sur la profession du père, et d'ordre scolaire, comme le jugement de l'enseignant sur la valeur scolaire des élèves. La composition de l'échantillon du point de vue sociodémographique présente une diversité. Néanmoins, les élèves dont les pères font partie des catégories « employés » et « ouvriers » sont les plus nombreux. Ainsi la distribution des élèves selon la catégorie socio-professionnelle de leur père est la suivante :

- agriculteurs : 1,7 % ;
- cadres supérieurs : 12,9 % ;
- professions intermédiaires : 16,1 % ;
- employés : 25,6 % ;
- ouvriers : 32,4 % ;
- sans profession et chômeurs : 11,3 %.

Instruments de recherche

Afin de recueillir des informations quant aux postures des enseignants et des élèves à l'égard de l'évaluation, nous avons utilisé trois échelles de mesure : l'une adressée aux enseignants et les deux autres aux élèves. Concernant les élèves, un questionnaire avait pour but de cerner leur positionnement personnel face à l'évaluation et un autre leur interprétation ou perception des conceptions de leur enseignant. Les trois échelles ont la même structure et sont de type Likert à 4 modalités de réponse, qui permettent aux répondants d'indiquer leur degré d'adhésion (« pas du tout d'accord », « plutôt pas d'accord », « plutôt d'accord » et « tout à fait d'accord ») vis-à-vis de 20 propositions. D'après ces échelles, l'évaluation scolaire peut être perçue sous deux angles : soit comme un processus formatif visant à aider les élèves en vue de la maîtrise des savoirs, soit comme un processus normatif valorisant les performances et sélectionnant les

élèves. Ainsi, dans chaque échelle, la moitié des items (10 en tout) cible un style d'évaluation orientée vers la fonction formative : l'évaluation est pratiquée dans la perspective soit de permettre un ajustement de l'enseignement en vue de faire progresser les élèves, soit de susciter, de la part des élèves, une régulation des apprentissages en cours. Les 10 autres questions envisagent l'évaluation dans une visée certificative et normative : l'évaluation sert à repérer les élèves selon leurs capacités ou compétences, ou encore à les sanctionner et les classer les uns par rapport aux autres. Par ailleurs, chaque item est décliné selon que l'évaluation concerne l'une des deux matières scolaires principales : le français ou les mathématiques.

Échelle permettant de cerner la posture de l'enseignant (CEEN)

Cette échelle bidimensionnelle (ciblant deux styles d'évaluation) a été construite par Bonhomme (2007), en référence à une échelle qui permet de mesurer les conceptions des élèves à l'égard de l'évaluation (créée par Huart, 2006). Dans le cadre d'une étude préalable portant sur 119 futurs enseignants (Issaieva & Crahay, 2010), nous avons analysé la consistance interne des deux dimensions ; elle s'est révélée acceptable α de Cronbach = 0,74 pour la sous-échelle à visée formative ; α = 0,94 pour celle à visée normative). Dans le cadre de la présente étude, réalisée auprès de 50 enseignants, nous avons également testé l'homogénéité de l'échelle et avons obtenu des indices satisfaisants (α = 0,87 pour la sous-échelle à visée formative ; α = 0,89 pour celle à visée normative).

Échelle permettant de cerner la posture de l'élève (CEEL)

Cette échelle, similaire à celle qui est destinée à l'enseignant, a été construite par Huart (2006). Sa qualité a été préalablement testée dans le cadre d'une étude pilote portant sur un autre échantillon d'élèves de CM2 et s'est avérée largement satisfaisante, puisque les α de Cronbach sont respectivement de 0,80 pour la dimension formative et de 0,81 pour la dimension normative (Issaieva & Crahay, 2010). Nous avons par ailleurs analysé la consistance interne de cette échelle sur les données recueillies auprès de l'échantillon de cette étude. Sa qualité a été confirmée (α = 0,86 pour la dimension formative et α = 0,82 pour la dimension normative).

Échelle permettant de cerner l'interprétation de l'élève par rapport à la posture de l'enseignant (PEL)

Nous avons élaboré cette échelle en nous inspirant de la précédente, qui permet de mesurer les conceptions que se font les élèves de l'évaluation scolaire. La formulation des items a été modifiée de sorte que les élèves s'expriment du point de vue de leur enseignant et interprètent en quelque sorte ses visions (exemple d'item : « Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en français »). Cette nouvelle échelle, comme la précédente (CEEL), a fait l'objet d'une analyse de consistance interne à deux reprises auprès de différents échantillons. Ainsi, dans le cadre d'une première étude pilote (Issaieva & Crahay, 2010), sa qualité s'est avérée fiable ($\alpha = 0,80$ pour la sous-échelle à visée formative ; $\alpha = 0,82$ pour celle à visée normative). Ce résultat se confirme lors de l'analyse portant sur les 1 112 élèves participant à la présente étude ($\alpha = 0,89$ pour la sous-échelle à visée formative ; $\alpha = 0,86$ pour celle à visée normative).

Procédure

Les enseignants ont rempli individuellement le questionnaire qui leur était proposé. Quant aux données concernant les élèves, elles ont été récoltées par l'un des auteurs lors de passations collectives réalisées en classe, à deux moments différents, séparés d'un mois environ : en premier, administration de l'échelle permettant de voir comment les élèves interprètent l'opinion de leurs enseignants (PEL) puis, par la suite, administration de l'échelle permettant d'appréhender leurs conceptions propres (CEEL). Toutes les séances de passation ont été conduites de manière identique et avaient la même durée. Après une brève présentation de la recherche, une explication des consignes a été donnée en précisant bien qu'il n'y avait pas de bonnes ou de mauvaises réponses et que les élèves étaient libres de ne pas répondre au questionnaire. La chercheuse restait à leur disposition durant toutes les passations pour répondre aux éventuelles questions.

RÉSULTATS

Détermination des profils types

Pour répondre aux deux premières questions de recherche, c'est-à-dire obtenir une typologie des conceptions des enseignants et des élèves face à

l'évaluation, ainsi que des perceptions qu'ont ces derniers de l'approche évaluative de l'enseignant de leur classe, nous avons effectué des analyses typologiques par la méthode des nuées dynamiques¹. Ces analyses permettent en effet de dégager des profils en répartissant les individus, sur la base de leur similarité, en groupes homogènes se distinguant le plus possible entre eux. Ainsi, en tenant compte des résultats des itérations et des classifications (distance au centre du cluster ou profil, contribution de chaque variable à la séparation des clusters), nous avons retenu les partitions les plus homogènes. À partir de chaque analyse typologique (chacune ayant été réalisée de manière indépendante) et en appliquant pour chacune la même rigueur pour décider du nombre de clusters à retenir, nous avons effectué des analyses discriminantes pour faire apparaître les profils (configurations d'items) qui caractérisent le mieux les groupes préalablement identifiés. Enfin, à nouveau pour chaque typologie obtenue, nous avons tenté d'apporter des éléments de réponse à la troisième question de recherche, qui concerne les liens entre l'appartenance aux clusters et certaines caractéristiques personnelles.

Profils d'enseignants selon leur posture face à l'évaluation

Une analyse typologique a été réalisée sur les données, permettant de cerner les positions qu'ont les 50 enseignants (composant l'échantillon de l'étude) à l'égard de l'évaluation. Elle a permis de répartir 47 enseignants en trois groupes, en fonction de leurs réponses aux différents items (degrés d'accord ou de désaccord pour chacun des énoncés figurant dans le questionnaire). Trois enseignants n'ont donc pas été classés à la suite de cette analyse. Ces scores sont à interpréter par rapport à la moyenne des modalités de réponse possibles, c'est-à-dire par rapport à 2,5 (étant donné que le degré d'accord est estimé sur une échelle graduée ayant 4 modalités, allant de 1 correspondant à « pas du tout d'accord » à 4 correspondant à « tout à fait d'accord »). Le cluster A² réunit presque la moitié des enseignants (soit 48,9 % de l'échantillon, voir l'annexe 1). Ces enseignants affichent clairement une attitude positive vis-à-vis de l'évaluation formative. Ainsi les moyennes obtenues par ce groupe pour tous les items relatifs à l'évaluation formative sont bien supérieures à 2,5. À l'opposé, les moyennes obtenues pour les items relevant de l'approche normative de l'évaluation sont toutes inférieures à 2,5. Par conséquent, on peut considérer que ce cluster regroupe les enseignants qui adhèrent à une approche formative de l'évaluation et ont tendance à rejeter une vision normative

de l'évaluation, à savoir celle qui sanctionne, repère et classe les élèves en fonction de leurs résultats.

Quinze enseignants (soit 31,9 % de l'ensemble) composent le deuxième cluster B. Comme les enseignants appartenant au cluster A, ils se montrent favorables à l'égard de l'évaluation formative, mais ne rejettent pas la perspective normative. En effet les moyennes des items décrivant des pratiques normatives sont supérieures à 2,5 à l'exception de deux items, ceux notamment qui envisagent l'évaluation comme une sanction. Il est également significatif de noter que les moyennes obtenues pour certains (quatre) items à visée formative sont un peu moins élevées que celles caractérisant le cluster A. En comparaison donc avec le premier groupe, l'importance accordée aux fonctions régulatrices et formatives de l'évaluation de celui-ci se révèle moins affirmatif. Par conséquent ce profil peut se

caractériser par une adhésion aux deux facettes de l'évaluation : bref, un profil mixte.

Le troisième cluster C, qui ne compte qu'un petit nombre d'enseignants (19,2 % de l'ensemble), présente des moyennes légèrement supérieures à 2,5 pour les items à visée formative. Si l'on compare ces moyennes avec les moyennes observées pour les autres profils, on voit clairement qu'elles sont moins élevées. Les enseignants de ce groupe ne sont donc pas hostiles à l'égard de l'évaluation formative, mais ne lui accordent pas non plus une importance conséquente. Quant à l'évaluation normative, il apparaît qu'elle n'est globalement pas perçue de manière positive : la plupart des moyennes des items concernés sont inférieures au point central de l'échelle, à savoir à 2,5. Dit autrement, les enseignants appartenant à ce groupe accordent une importance plutôt relative aux

Tableau 1. Répartition des enseignants d'après leur appartenance aux clusters et en fonction de leur âge

		Catégorie d'âge				Total
		20-30 ans	31-40 ans	41-50 ans	51-60 ans	
Cluster A	Effectif	0	9	6	8	23
	Proportion	0,0 %	39,1 %	26,1 %	34,8 %	100 %
Cluster B	Effectif	2	7	2	4	15
	Proportion	13,3 %	46,7 %	13,3 %	26,7 %	100 %
Cluster C	Effectif	2	0	4	3	9
	Proportion	22,2 %	0,0 %	44,5 %	33,3 %	100 %
Total	Effectif	4	16	12	15	47
	Proportion	8,5 %	34,1 %	25,5 %	31,9 %	100 %

Tableau 2. Répartition des enseignants d'après leur appartenance aux clusters et en fonction de leur genre

		Genre		Total
		Homme	Femme	
Cluster A	Effectif	9	14	23
	Proportion	39,1 %	60,9 %	100 %
Cluster B	Effectif	5	10	15
	Proportion	33,3 %	66,7 %	100 %
Cluster C	Effectif	4	5	9
	Proportion	44,4 %	55,6 %	100 %
Total	Effectif	18	29	47
	Proportion	38,3 %	61,7 %	100 %

fonctions régulatrices et diagnostiques de l'évaluation et ont tendance à en rejeter les aspects normatifs.

Après avoir dégagé des profils d'enseignants selon leur posture face à l'évaluation, nous avons analysé si certaines caractéristiques personnelles, telles que l'âge, le genre, et le nombre d'années d'expérience professionnelle sont liées au fait d'appartenir à un profil particulier. Les analyses ne font apparaître aucun lien significatif (voir les tableaux 1, 2 et 3). Aucune des caractéristiques envisagées n'est donc associée de manière significative à l'appartenance d'un cluster donné (pour l'âge, $\chi^2(6)$ de Pearson = 10,629 ; $p < 0,05$; pour le genre, $\chi^2(2)$ de Pearson = 0,307 ; $p < 0,05$; pour l'expérience, $\chi^2(6)$ de Pearson = 6,437 ; $p < 0,05$).

Profils d'élèves selon leur posture face à l'évaluation

L'analyse typologique conduite en vue de déterminer le nombre de profils d'élèves selon leurs conceptions en matière d'évaluation a permis d'extraire 3 clusters (voir l'annexe 2). Le cluster A, dont l'effectif est le plus important (50,3 % de l'ensemble), regroupe des élèves présentant des moyennes des modalités de réponse assez élevées (se situant autour de 3,3) pour tous les items relatifs à la visée formative de l'évaluation. Par conséquent, on peut considérer que les élèves de ce groupe se positionnent de manière favorable face à ce type d'évaluation. Quant aux items ayant trait aux aspects normatifs de l'évaluation, on remarque que la plupart des moyennes des modalités de réponse (7 items sur 10) sont inférieures à 2,5 et très faibles ; ceci concerne en particulier les items attribuant à l'évaluation des fonctions de sanction, de sélection ou

encore de classement. De manière générale, ce groupe se montre donc réticent à l'égard de l'évaluation à caractère normatif.

Le cluster B compte également un nombre important d'élèves (40,5 % de l'ensemble). Il a certains points communs avec le cluster précédent quant au positionnement face à l'évaluation formative. Les scores moyens pour les items relevant de ce domaine sont en effet élevés. Dit autrement, les élèves appartenant à ce groupe, comme ceux appartenant au cluster A, expriment un positionnement favorable à l'évaluation formative. En revanche, à la différence des élèves du premier groupe, ceux composant le cluster B ne sont pas hostiles à une évaluation de type normatif : les scores moyens relatifs aux propositions la concernant sont relativement élevés. Au final, ce groupe peut se caractériser par une vision de l'évaluation qui englobe à la fois ses dimensions normatives et formatives.

Le troisième groupe (cluster C) présente un effectif largement plus faible (9,2 %). Il se caractérise principalement par un rejet de la majorité des propositions relevant de l'approche normative de l'évaluation et par un degré d'adhésion aux dimensions formatives de l'évaluation plutôt médiocre. Il semble bien que ce cluster regroupe les élèves qui n'ont pas d'opinions nettes face aux fonctions évaluatives.

L'analyse des compositions des profils en fonction des caractéristiques des élèves fait apparaître des liaisons significatives avec les jugements scolaires et la catégorie socioprofessionnelle du père (voir les tableaux 4 et 5). Ainsi il apparaît qu'il y a proportionnellement plus de « bons » et surtout de « très bons » élèves dans le cluster A, celui qui comporte le plus d'élèves et qui se caractérise à la fois par une adhésion

Tableau 3. Répartition des enseignants d'après leur appartenance aux clusters et en fonction de leur expérience

		Nombre d'années d'expérience				Total
		0-5 ans	6-15 ans	16-25 ans	plus de 25 ans	
Cluster A	Effectif	3	6	8	6	23
	Proportion	13,0 %	26,1 %	34,8 %	26,1 %	100 %
Cluster B	Effectif	2	7	3	3	15
	Proportion	13,3 %	46,7 %	20,0 %	20,0 %	100 %
Cluster C	Effectif	2	0	4	3	9
	Proportion	22,2 %	0,0 %	44,5 %	33,3 %	100 %
Total	Effectif	7	13	15	12	47
	Proportion	14,9 %	27,7 %	31,9 %	25,5 %	100 %

Tableau 4. Répartition des élèves d'après leur profil face à l'évaluation et en fonction de la manière dont ils sont jugés à l'école

		Jugement scolaire				Total
		Très faible	Faible	Bon	Très bon	
Cluster A	Effectif	23	90	175	271	559
	Proportion	4,1 %	16,1 %	31,3 %	48,5 %	100 %
Cluster B	Effectif	41	93	154	162	450
	Proportion	9,1 %	20,7 %	34,2 %	36,0 %	100 %
Cluster C	Effectif	7	22	39	35	103
	Proportion	6,8 %	21,4 %	37,9 %	33,9 %	100 %
Total	Effectif	71	205	368	468	1 112
	Proportion	6,4 %	18,4 %	33,1 %	42,1 %	100 %

Tableau 5. Répartition des élèves d'après leur profil face à l'évaluation et en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leur père

		Catégorie socioprofessionnelle du père						Total
		Autre	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Cadre supérieur	Agriculteur	
Cluster A	Effectif	48	154	142	108	96	11	559
	Proportion	8,6 %	27,5 %	25,4 %	19,3 %	17,2 %	2,0 %	100 %
Cluster B	Effectif	67	167	114	59	40	3	450
	Proportion	14,9 %	37,1 %	25,3 %	13,1 %	8,9 %	0,7 %	100 %
Cluster C	Effectif	11	39	29	12	8	4	103
	Proportion	10,7 %	37,9 %	28,1 %	11,7 %	7,8 %	3,9 %	100 %
Total	Effectif	126	360	285	179	144	18	1 112
	Proportion	11,3 %	32,4 %	25,6 %	16,1 %	13,0 %	1,6 %	100 %

à la visée formative de l'évaluation et un rejet à l'égard de l'évaluation normative. Il y a aussi proportionnellement plus d'élèves « très faibles » dans le cluster B, celui qui se caractérise par un certain niveau d'accord vis-à-vis des deux approches évaluatives ($\chi^2(6)$ de Pearson = 25,544 ; $p < 0,05$). Dans le cluster A, il y a aussi proportionnellement plus d'élèves ayant des parents appartenant aux catégories « cadres supérieurs », « professions intermédiaires » et « employés ». À l'inverse, dans le cluster B, il y a proportionnellement plus d'élèves dont les parents appartiennent à la catégorie socioprofessionnelle « autres », c'est-à-dire la catégorie incluant les parents « sans profession » et « au chômage » ($\chi^2(10)$ de Pearson = 46,300 ; $p < 0,05$).

Profils d'élèves d'après leur interprétation de la posture de l'enseignant

Une analyse typologique a été également réalisée sur les données permettant d'observer comment les élèves interprètent les conceptions qu'a leur enseignant de l'évaluation. Cette analyse a permis de regrouper l'ensemble des élèves (1 112 au total) à nouveau dans trois clusters (voir l'annexe 3). Le cluster A réunit le plus grand nombre d'élèves (55,1 % du total), ceux qui pensent que leur enseignant accorde une importance prépondérante aux visées formatives de l'évaluation. Ainsi les scores moyens qui concernent les items se rapportant à l'évaluation formative sont tous élevés. En revanche, les scores moyens de la plupart des items relatifs à l'évaluation normative sont

Tableau 6. Répartition des élèves d'après leur interprétation de la posture de l'enseignant et en fonction de la manière dont ils sont jugés à l'école

		Jugement scolaire				Total
		Très faible	Faible	Bon	Très bon	
Cluster A	Effectif	29	102	192	290	613
	Proportion	4,7 %	16,6 %	31,3 %	47,4 %	100 %
Cluster B	Effectif	33	93	163	162	451
	Proportion	7,3 %	20,6 %	36,2 %	35,9 %	100 %
Cluster C	Effectif	9	10	13	16	48
	Proportion	18,8 %	20,8 %	27,1 %	33,3 %	100 %
Total	Effectif	71	205	368	468	1 112
	Proportion	6,4 %	18,4 %	33,1 %	42,1 %	100 %

Tableau 7. Répartition des élèves d'après leur interprétation de la posture de l'enseignant et en fonction de la catégorie socioprofessionnelle de leur père

		Catégorie socioprofessionnelle du père						Total
		Autre	Ouvrier	Employé	Profession intermédiaire	Cadre Supérieur	Agriculteur	
Cluster A	Effectif	57	175	161	112	98	10	613
	Proportion	9,3 %	28,5 %	26,3 %	18,3 %	16,0 %	1,6 %	100 %
Cluster B	Effectif	63	160	116	63	42	7	451
	Proportion	14,0 %	35,5 %	25,7 %	14,0 %	9,3 %	1,5 %	100 %
Cluster C	Effectif	6	25	8	4	4	1	48
	Proportion	12,5 %	52,1 %	16,7 %	8,3 %	8,3 %	2,1 %	100 %
Total	Effectif	126	360	285	179	144	18	1 112
	Proportion	11,3 %	32,5 %	25,6 %	16,1 %	12,9 %	1,6 %	100 %

relativement bas, deux seulement dépassent légèrement le seuil de 2,5. Il s'agit des items envisageant l'évaluation comme un bilan de connaissances. On peut donc considérer que les élèves de ce groupe estiment que leur enseignant n'est pas favorable à l'égard d'une évaluation qui sert à classer et sélectionner les élèves.

Un second groupe, le cluster B, rassemble 40,6 % des élèves. Il se distingue du précédent par le poids que les élèves accordent aux aspects normatifs de l'évaluation dans leur interprétation. Autrement dit, les élèves relevant de ce cluster considèrent que leur enseignant accorde une importance aux finalités normatives telles que la sélection, le repérage des aptitudes et le classement des élèves en fonction de leurs

résultats. Les scores observés pour les items relatifs à ces dimensions sont en général supérieurs au point central de l'échelle, sans être toutefois très élevés pour certains. Quant aux aspects formatifs, les élèves de ce groupe, comme ceux du groupe précédent (cluster A), leur attribuent une certaine importance en déclarant que, selon eux, ils comptent aux yeux de leur enseignant. De manière générale, ce groupe d'élèves estime que leur enseignant envisage l'évaluation à la fois sous les deux dimensions différentes dont il est question.

Le cluster C qui comprend le moins d'élèves (4,3 % de l'ensemble) se distingue des deux autres groupes par des interprétations caractérisées par un certain niveau de désaccord. Les scores moyens qui sont observés pour tous les items sont assez bas mais, ce

Tableau 8. Comparatif des trois analyses typologiques réalisées

Cluster	Conceptions des enseignants	Conceptions des élèves	Perceptions des conceptions des enseignants par leurs élèves
A	Prépondérance de l'évaluation formative (N = 23)	Prépondérance de l'évaluation formative (N = 559)	Prépondérance de l'évaluation formative (N = 613)
B	Évaluations formative et normative d'importance équivalente (N = 15)	Évaluations formative et normative d'importance équivalente (N = 450)	Évaluations formative et normative d'importance équivalente (N = 451)
C	Adhésion modérée à l'évaluation formative et opposition à l'égard de l'évaluation normative (N = 9)	Adhésion modérée (et parfois opposition) à l'évaluation formative et rejet modéré de l'évaluation normative (N = 103)	Attitudes des enseignants jugées négatives vis-à-vis des deux visées évaluatives (N = 48)

qui singularise vraiment les élèves de ce groupe, c'est qu'ils estiment que leur enseignant n'adhère pas forcément à une conception formative de l'évaluation. Ils ne pensent pas non plus que leur enseignant accepte la dimension normative. Au contraire, selon leurs interprétations, leur enseignant serait opposé aux deux approches en question.

Deux caractéristiques des élèves semblent être associées à leur appartenance aux trois clusters décrits ci-dessus : il s'agit de leur jugement scolaire et de la catégorie socioprofessionnelle de leur père (voir les tableaux 6 et 7). Il y a proportionnellement plus de « bons » et surtout de « très bons » élèves dans le cluster A, celui qui rassemble des élèves considérant que leur enseignant attribue une importance à la visée formative de l'évaluation et rejette l'évaluation normative ($\chi^2(6)$ de Pearson = 28,418 ; $p < 0,05$). Dans le même cluster, il y a aussi proportionnellement plus d'élèves ayant des parents appartenant aux catégories « cadres supérieures », « professions intermédiaires » et « employés » ($\chi^2(10)$ de Pearson = 31,243 ; $p = 0,05$).

Comparaison des trois profils identifiés

Si l'on compare les trois séries de profils obtenus par les analyses typologiques présentées ci-dessus, on aperçoit d'emblée des similitudes. Tout d'abord, le nombre de clusters dégagés dans les trois analyses typologiques est identique : on observe 3 profils distincts en ce qui concerne les conceptions des enseignants, 3 profils pour les conceptions des élèves et 3 profils pour les interprétations que font les élèves de la posture de leur enseignant en matière d'évaluation. Notons par ailleurs que la décision de retenir 3 clusters à chaque fois n'a pas été prise *a priori*, mais en tenant compte de la qualité des partitions (homogénéité, distance au centre de la classe formée, contribution des

variables à la séparation des classes). Par ailleurs, la décision concernant le nombre de clusters retenus ne détermine en aucune manière la nature des clusters générés par l'analyse statistique. Le fait d'observer une certaine homologie de structure entre les réponses des enseignants et des élèves constitue donc véritablement un résultat empirique (voir le tableau 8).

Deuxièmement, on constate que deux profils d'élèves se ressemblent fortement : soit, dans le tableau 8, les profils A et B des deux dernières colonnes. En revanche, les deux profils C concernant les élèves se différencient nettement : selon le profil C se rapportant aux conceptions propres des élèves, l'évaluation normative est rejetée et l'évaluation formative acceptée moyennement ; selon le profil C qui concerne l'interprétation par les élèves des conceptions évaluatives des enseignants, il y a opposition à l'égard des deux dimensions. Enfin certains des profils des enseignants et des élèves ont également des caractéristiques communes et d'autres se différencient davantage. Ainsi les enseignants et les élèves appartenant aux trois clusters désignés par la lettre A mettent en avant l'évaluation formative et écartent les aspects sélectifs et certificatifs. Ceux appartenant aux différents clusters B expriment des avis qui s'articulent autour d'une position accordant une importance aux deux approches de l'évaluation. Quant aux clusters C, ils diffèrent davantage. Les profils C relatifs aux conceptions propres des enseignants et des élèves se ressemblent fortement. En revanche, le profil C propre à la dimension « interprétation par les élèves de la posture de l'enseignant » est différent : les élèves composant ce groupe estiment que les enseignants ont des attitudes négatives vis-à-vis des deux options évaluatives. Les données ne permettent pas de fournir de plus amples explications, mais une hypothèse peut

Tableau 9. Classes dont les élèves se positionnent en convergence *versus* divergence avec les conceptions de leur enseignant et perçoivent correctement ou non son point de vue

Cluster de l'enseignant	Classes pour lesquelles les conceptions des élèves et de leur enseignant sont convergentes	Classes pour lesquelles les conceptions des élèves et de leur enseignant sont divergentes	Classes pour lesquelles la perception de la conception de l'enseignant par les élèves est exacte	Classes pour lesquelles la perception de la conception de l'enseignant par les élèves est inexacte
A	6 classes (1, 3, 18, 23, 39, 47)	1 classe (14)	7 classes (1, 2, 18, 23, 36, 47, 48)	4 classes (22, 35, 42, 45)
B	1 classe (13)	2 classes (33, 37)	2 classes (11, 17)	5 classes (6, 13, 33, 37, 44)
C	Aucune classe	2 classes (15, 49)	Aucune classe	5 classes (12, 19, 38, 41, 49)
Total	7 classes	5 classes	9 classes	14 classes

être avancée pour tenter de comprendre ce résultat. Il est fort possible que les messages véhiculés par les enseignants soient complexes et renvoient à des visées multiples de l'évaluation et que les élèves décryptent ceci comme une opposition à la fois aux fonctions formatives et normatives.

Examen de la convergence des points de vue des enseignants et des élèves à l'intérieur des classes

Cette recherche avait également pour but d'identifier les classes au sein desquelles on peut observer une convergence ou, à l'inverse, une divergence entre les postures évaluatives des enseignants et des élèves, et de savoir si ces derniers ont une perception exacte (ou décalée) de la conception de leur enseignant. Dans un deuxième temps, il paraissait important de déterminer si la convergence ou la divergence des points de vue, et la perception exacte ou inexacte des élèves, sont liées à un profil particulier, parmi ceux que les analyses typologiques ont permis de dégager. Pour ce faire, nous avons examiné la répartition des élèves dans les différents clusters, pour chacune des classes. Nous avons estimé que, dans une classe, il existe une convergence (divergence) des points de vue si plus de deux tiers des élèves appartiennent au cluster caractérisant l'enseignant de la classe (à des clusters différents de celui de l'enseignant de la classe). Seules 47 classes ont été prises en compte dans cette analyse, 47 enseignants ayant pu être catégorisés (cf. la première analyse typologique). Les constats suivants peuvent être tirés suite à l'observation de la répartition

des clusters par classe (voir le tableau 9). Tout d'abord, le nombre de classes dans lesquelles plus de deux tiers des élèves appartiennent à un cluster proche de celui de l'enseignant n'est que de 7 sur 47, dont 6 classes dans lesquelles l'enseignant appartient au cluster A et affiche donc une conception clairement favorable à l'égard de l'évaluation formative et négative à l'égard de l'évaluation normative. Les classes qui présentent des divergences très nettes sont également peu nombreuses ; nous en comptons 5 et les enseignants de ces classes se répartissent dans les trois clusters.

Quant à la question de savoir dans quelle mesure les élèves perçoivent de manière exacte les conceptions de l'enseignant de leur classe, nous avons pu repérer 9 classes au sein desquelles la majorité des élèves (précisément plus de 66 %) interprètent le point de vue de leur enseignant tel qu'il est. Il semblerait donc que, dans certaines classes, les élèves captent et interprètent de manière juste les messages que l'enseignant transmet (implicitement ou explicitement) en matière d'évaluation. Ceci se produit dans 7 classes dont l'enseignant se déclare favorable à l'évaluation formative et défavorable à l'évaluation normative (cluster A). Par ailleurs, on repère 14 classes au sein desquelles la majorité des élèves ont une perception inexacte des conceptions évaluatives de leur enseignant. Les trois profils d'enseignant sont présents dans ces 14 classes sans qu'il y ait une prédominance d'un profil particulier : difficile dans ces conditions de conclure que l'interprétation inexacte de la part des élèves est liée à la posture que l'enseignant adopte à l'égard de l'évaluation. *A priori*, il est légitime de penser que, pour les classes dans lesquelles il y a convergence des concep-

Tableau 10. **Répartition des classes en fonction de la convergence des points de vue des enseignants et des élèves, et de la perception de la conception de l'enseignant par les élèves**

	Perception exacte de la conception de l'enseignant par les élèves de la classe	Perception inexacte de la conception de l'enseignant par les élèves de la classe
Convergence des conceptions des élèves et de celles de leur enseignant	4 classes (1, 18, 23, 47)	1 classe (13)
Divergence des conceptions des élèves et de celles de leur enseignant	Aucune classe	3 classes (33, 37, 49)

tions des élèves avec celle de l'enseignant, il y a aussi perception exacte de celle-ci par les élèves. À l'opposé, il est tentant de supposer que, lorsqu'il y a divergence des conceptions des élèves avec celle de l'enseignant, il y a perception décalée de celle-ci par les élèves. Qu'en est-il au juste ? Le tableau 10, qui se déduit logiquement du tableau précédent, donne la réponse à cette question.

Ces résultats ne confirment que partiellement notre raisonnement : il y a convergence des conceptions des élèves avec celle de l'enseignant et, en même temps, perception exacte de celle-ci par les élèves, dans 4 classes. Le cas de figure inverse se présente à trois reprises. On ne trouve aucune classe au sein desquelles les élèves ont une perception exacte de la conception de l'enseignant et déclarent des conceptions personnelles divergentes de celles de l'enseignant. Dans la classe 13, les élèves ont une perception inexacte des conceptions de l'enseignant alors que plus de deux tiers d'entre eux partagent son point de vue. Il ne faut pas oublier non plus les classes 39 et 3, qui, vu nos critères, n'ont pu être considérées ni dans la catégorie « perception exacte », ni dans sa catégorie opposée. Bref, dans certaines classes (13, 39 et 3), la cohésion des conceptions entre les élèves et l'enseignant n'est pas imputable à l'action de l'enseignant ; elle résulterait en quelque sorte d'une heureuse concordance d'opinions.

Homogénéité des conceptions et des perceptions des élèves au sein des classes

La présente recherche avait également pour objectif de voir si les élèves d'une même classe partagent ou non les mêmes conceptions entre eux, voire encore s'ils interprètent de la même manière la conception de l'enseignant³. Au moyen d'un indice (l'indice de discrimination de Ferguson et Thurgow⁴), nous avons calculé et examiné le degré d'homogénéité des points de vue

des élèves par classe. Plus la valeur de l'indice se rapproche de 1, plus il y a homogénéité. Pour ce faire, nous avons examiné la répartition des profils d'élèves par classe. Si au moins les deux tiers des élèves d'une classe appartiennent à un profil donné, elle est considérée comme homogène. Si, en revanche, deux, voire trois clusters, sont présents à la fois dans la classe donnée, on ne peut pas dire que sa répartition est homogène. En ce qui concerne les conceptions que les élèves adoptent face à l'évaluation, nous avons obtenu des indices ayant une valeur supérieure à 0,45 pour 3 classes seulement (les classes 1, 15 et 33). Six classes présentent des valeurs plus modérées (entre 0,30 et 0,40 pour les classes 3, 14, 23, 37, 39 et 49). Pour le reste des classes, les indices calculés sont de faible ampleur (variant entre 0,04 et 0,29). Ces résultats incitent à penser que, le plus souvent, les élèves d'une même classe ont des conceptions diversifiées en ce qui concerne les fonctions de l'évaluation. Autrement dit, l'élaboration d'un espace de conceptions partagées en matière d'évaluation serait plutôt rare.

Quant à savoir si les interprétations de la posture de l'enseignant par les élèves au sein d'une même classe vont dans la même direction, les analyses ont relevé des indices modérés à très forts pour presque la moitié des classes. Plus précisément, les indices varient entre 0,30 et 0,45 pour 8 classes (6, 11, 12, 17, 18, 19, 22 et 23) ; pour 14 autres, ils fluctuent entre 0,45 et 1. Il s'avère donc que, dans 14 classes, les élèves ont une appréhension commune des critères et exigences qui circulent en classe autour de l'évaluation, celle-ci pouvant s'avérer correcte ou décalée par rapport à la position déclarée par l'enseignant. Concernant ces 14 classes, il paraît judicieux de se demander si les perceptions des élèves face aux conceptions évaluatives de leur enseignant sont exactes ou inexactes. Dans le deuxième cas, on peut craindre être en présence d'un malentendu fondamental concernant le contrat didactique conclu entre l'enseignant et les

élèves. Or ce cas de figure s'observe dans 10 classes sur 14 (soit les classes 13, 33, 35, 37, 38, 41, 42, 44, 45 et 49). Parmi les 14 classes au sein desquelles les élèves déclarent des perceptions homogènes, 4 seulement (soit les classes 1, 2, 36 et 47) perçoivent correctement le point de vue de leur enseignant. Soulignons que ce n'est pas pour autant que les élèves déclarent des conceptions convergentes avec celles de l'enseignant.

DISCUSSION ET CONCLUSION

Cet article a étudié dans quelle mesure, au sein de 50 classes de l'enseignement primaire en France, enseignants et élèves partagent les mêmes conceptions concernant l'évaluation et dans quelle mesure les élèves perçoivent de manière exacte les intentions de leur enseignant. Pour ce faire, nous avons d'abord conduit des analyses typologiques en vue d'appréhender les postures des enseignants, d'une part, et des élèves, d'autre part, vis-à-vis des fonctions possibles de l'évaluation. Ensuite, nous avons procédé de la même manière pour les perceptions que les élèves ont des conceptions de leur enseignant. Enfin nous avons tenté d'identifier des classes dans lesquelles les positionnements (ou croyances et interprétations) des élèves corroborent ou se différencient de celui de l'enseignant de la classe.

Les analyses typologiques effectuées visant à distinguer les enseignants par leur approche évaluative ont mis en évidence trois profils différents : le premier regroupe des enseignants privilégiant l'évaluation formative ; le deuxième rassemble des enseignants estimant que les deux approches, formative et certificative à caractère normatif, sont importantes ; enfin le troisième profil apparaît comme plus mitigé, car les enseignants qui s'y retrouvent s'opposent aux aspects certificatifs, mais ne semblent pas non plus adhérer fortement à l'évaluation formative. Aucun de ces profils ne met donc en avant l'évaluation certificative ou sommative, dans la perspective normative qui était présentée aux enseignants. Comment expliquer ce résultat qui se retrouve dans d'autres recherches réalisées en Suisse et au Québec, lesquelles ont permis de dégager des profils semblables (Chouinard, Bowen, Cartier *et al.*, 2005 ; Soussi, Ducrey, Ferrez *et al.*, 2006) ? L'une des explications possibles peut être la désirabilité sociale de l'évaluation formative. Les enseignants, conscients de l'importance qui est donnée aux dispositifs évaluatifs, privilégient et mettent en avant

la régulation des apprentissages, optant en quelque sorte par complaisance pour les propositions allant dans ce sens. Dans le cadre de notre recherche, cette tendance a peut-être été renforcée par le fait que l'évaluation sommative est présentée exclusivement dans une perspective normative ; il va de soi que ceci constitue une limite inhérente à notre étude⁵, limite qu'il importera de dépasser à l'avenir. Notons, par ailleurs, que les caractéristiques des enseignants, telles que l'âge, le genre ou encore le nombre d'années d'expérience professionnelle, ne semblent pas être liées à leur positionnement face aux dispositifs évaluatifs.

Quant aux positionnements des élèves face à l'évaluation et à leur perception des conceptions évaluatives de l'enseignant de la classe, les analyses typologiques permettent également de dégager trois profils. Dit autrement, il est possible de distinguer trois groupes d'élèves selon leur manière d'appréhender les dispositifs évaluatifs, et il en va de même lorsqu'on considère les perceptions qu'ils ont du point de vue de l'enseignant. De plus, parmi les profils dégagés relatifs à ces deux types de postures, les deux premiers sont très proches de ceux identifiés chez les enseignants. Ainsi un nombre important d'élèves se montrent favorables à l'évaluation formative et s'opposent à l'évaluation certificative ; dans un deuxième groupe, les élèves accordent une égale importance aux approches formative et normative. Les deux premiers clusters obtenus à partir des perceptions qu'ont les élèves des conceptions des enseignants sont parallèles à ces deux profils. En ce qui concerne les troisièmes profils ayant trait soit aux conceptions des élèves, soit à leur perception des conceptions de l'enseignant, ils se distinguent nettement non seulement entre eux, mais aussi par rapport aux profils enseignants. Ainsi le troisième profil relatif à la conception des élèves se caractérise par une adhésion moyenne à l'évaluation formative et par un rejet faible des aspects normatifs de l'évaluation. Quant au troisième profil relatif à l'interprétation des élèves, il regroupe des élèves qui considèrent que les enseignants ont des attitudes négatives vis-à-vis des deux visées évaluatives. Il est important aussi de rappeler que l'appartenance des élèves aux profils semble être liée à certaines de leurs caractéristiques sociodémographiques (catégorie socioprofessionnelle du père) et scolaires (jugement scolaire). La proportion des élèves jugés « bons » par leur enseignant et issus d'un milieu socioculturel favorisé est plus importante dans le profil typologique considérant que l'évaluation sert à réguler les apprentissages et non à sanctionner et à sélectionner les élèves. Il en va de même pour le cluster qui rassemble

les élèves pensant que leur enseignant privilégie les dispositifs évaluatifs de type formatif.

Vu la ressemblance des profils dégagés par les différentes analyses typologiques, il est tentant de penser que, dans les classes, enseignants et élèves convergent en ce qui concerne leurs visons de l'évaluation. C'est la question centrale de cet article, comme nous l'avons déjà signalé plus haut. Précisément, il s'agissait de savoir si, à l'intérieur des classes, les conceptions des enseignants et des élèves concernant l'évaluation convergent. De plus, nous inscrivant dans le paradigme des processus médiateurs cher à Doyle (1986), nous faisons l'hypothèse que, si un tel processus de convergence des conceptions évaluatives des élèves et de leur enseignant se réalisait, il était sous le contrôle de l'enseignant et, plus particulièrement, des messages communiqués par celui-ci aux élèves sur ses intentions ; d'où l'idée de mesurer les perceptions qu'ont les élèves des conceptions de leur enseignant. La confirmation de cette hypothèse aurait permis de nourrir l'idée que les classes se constituent en communautés d'apprenants, au sein desquelles une majorité d'entre eux partagent une même conception de l'évaluation. Pour répondre à cette question, les analyses ont été déclinées dans deux directions : observer si les points de vue de la majorité des élèves dans les classes convergent avec celui de l'enseignant ; déterminer si les élèves perçoivent de manière exacte les intentions de leur enseignant. Les résultats ont mis en évidence qu'il y a très peu de classes dans lesquelles apparaît une convergence nette (soit dans lesquelles les deux tiers au moins des élèves appartiennent à un profil proche de celui de l'enseignant) ou au contraire une divergence nette (soit dans lesquelles les deux tiers au moins des élèves appartiennent à un profil éloigné du positionnement de l'enseignant) entre les points de vue des élèves et des enseignants. Autrement dit, dans la majorité des classes, la diversité est la règle : certains élèves partagent le point de vue de l'enseignant en matière d'évaluation et d'autres pas, et il nous paraît important de rappeler que ceci n'est pas lié à un profil typologique particulier. De plus, d'autres analyses indiquent qu'à l'intérieur des classes, les élèves ont des conceptions diversifiées de l'évaluation, ceci indépendamment de toute convergence ou divergence avec le point de vue de leur enseignant. Autrement dit, rares sont les classes où s'est constitué un véritable espace commun concernant les fonctions que doit remplir l'évaluation. Ceci nous paraît être un résultat majeur, puisqu'il questionne la constitution d'une culture de classe autour de l'évaluation. Sur le plan de la perception qu'ont les élèves des intentions des enseignants, les classes dans lesquelles les élèves semblent cerner

de manière exacte la posture de l'enseignant sont également peu nombreuses : 8 classes sur les 47 retenues pour ces analyses. Plus impressionnant, voire consternant, dans 14 classes, la majorité des élèves ont une perception décalée des conceptions évaluatives de l'enseignant.

Enfin, recourant au calcul de l'indice de discrimination de Ferguson et Thurgow, nous avons également tenté de déterminer dans quelle mesure les points de vue des élèves, au sein de classes, sont en harmonie entre eux. Ici, à nouveau, les analyses nous incitent à conclure que les élèves d'une même classe adoptent des positions plutôt diversifiées à l'égard de l'évaluation. Le nombre de classes au sein desquelles les élèves déclarent des conceptions évaluatives homogènes est de 3 sur 47. Les résultats évoqués ci-dessus permettent de tirer plusieurs conclusions, limitées évidemment aux classes de l'échantillon (celui-ci n'étant pas représentatif de la population des classes de l'enseignement primaire en France) et au type de données analysées⁶. D'abord, elle montre qu'en règle générale, il n'y a pas grande cohésion et homogénéité à l'intérieur des classes en ce qui concerne les conceptions en matière d'évaluation. En fait, nous pensions pouvoir repérer un certain nombre de classes au sein desquelles une majorité d'élèves percevraient de manière identique les conceptions de leur enseignant en matière d'évaluation et finiraient par partager un même point de vue à ce sujet. Ceci s'observe dans quelques classes seulement (4 sur 47). Par ailleurs, d'autres cas de figures existent. Il y a des classes (3 sur 47) au sein desquelles la majorité des élèves déclarent des conceptions convergentes avec celles de leur enseignant, mais n'ont pas une perception exacte de ces dernières. Dans ce cas de figure, il est tentant de supposer que la convergence entre élèves et enseignants résulte d'un heureux hasard. Il existe également quelques classes (3 sur 47) au sein desquelles les élèves déclarent des conceptions convergentes entre eux, mais où cette homogénéité des élèves s'est opérée indépendamment des conceptions de l'enseignant. Bref, quasiment tous les cas de figure sont observables.

À ce stade de nos recherches, il va de soi qu'il serait erroné d'affirmer qu'en règle générale, les élèves et les enseignants réussissent à créer un espace commun de croyances ou de conceptions en ce qui concerne les fonctions évaluatives à privilégier. Certes, comme cela apparaît dans nos données, cela peut se produire, mais il semble bien que ce soit exceptionnel. Comme rappelé ci-dessus, bien que ce soit rare, il arrive que les élèves d'une classe captent correctement les attentes

et les intentions de leur enseignant et y adhèrent. À nos yeux, ces classes mériteraient d'être étudiées avec attention. Dans ces cas où le contrat didactique est correctement perçu et accepté par les élèves, il est tentant de supposer des effets positifs, à la fois sur le plan des buts scolaires à poursuivre par les élèves et sur leur façon de se préparer aux évaluations. Par ailleurs, notre connaissance du fonctionnement des classes gagnerait également à s'intéresser à celles où il y a divergence, voire dissension, entre les élèves et l'enseignant quant à la fonction évaluative à favoriser. Dans ce cas, on peut supposer que les individus qui ont la perception la plus précise des conceptions des enseignants perçoivent mieux les enjeux des diverses évaluations et adoptent dès lors des stratégies mieux adaptées, donc plus performantes. Enfin il ne faut pas oublier un résultat interpellant : dans 14 classes sur 47, c'est-à-dire près d'un quart, la majorité des élèves ont une perception inexacte des conceptions évaluatives de leur enseignant. Comment ceci est-il possible ?

Quelle est, en définitive, la signification de nos résultats ? Pour l'essentiel, ceux-ci indiquent que certains élèves semblent décrypter correctement les conceptions évaluatives de leur enseignant et d'autres non. Ils révèlent aussi que les classes diffèrent quant à la convergence des conceptions concernant les fonctions de l'évaluation à favoriser. Ces constats méritent d'être interrogés dans leur genèse. De notre point de vue, il paraît nécessaire de se demander pourquoi, dans certaines classes, les élèves réussiraient à décrypter les messages des enseignants et non pas dans d'autres. Une première hypothèse à ce sujet consiste à supposer que les différences observées dans la présente recherche seraient liées à la manière, explicite ou implicite, dont les enseignants communiquent leurs objectifs ou encore leurs attentes (Tourneur, 1984). Selon nous, cette question mérite d'être explorée si l'on veut saisir les enjeux évaluatifs en classe, et surtout si l'on veut comprendre les conditions à réunir pour que la classe devienne un véritable lieu de construction d'une compréhension commune.

Par ailleurs, sans négliger la pertinence de cette hypothèse, il serait naïf de supposer qu'il suffit que les enseignants déclarent leurs intentions pour que les élèves les interprètent correctement, y adhèrent ou, au moins, en tiennent compte pour ajuster leurs stratégies d'apprentissage. Les résultats ont bien montré que des éléments tels que l'appartenance socio-économique des élèves ainsi que le jugement scolaire interviennent dans la manière de concevoir l'évaluation : les « bons »

élèves et ceux qui sont issus d'un milieu favorisé ont davantage tendance à considérer l'évaluation comme un moyen de régulation des apprentissages et non comme un outil de sanction ou de sélection. Ces constats peuvent trouver une explication dans une perspective relevant de la psychologie sociale et cognitive qui incite à voir les élèves comme des individus qui filtrent et interprètent les informations qui leur parviennent en fonction de leur appartenance sociale, statut scolaire, schèmes cognitifs et motivationnels. Or il est également bien probable que les informations qui concernent les conceptions de leur enseignant sur les fonctions de l'évaluation soient multiples, parfois incohérentes et par conséquent difficilement interprétables. Bien plus, il est imaginable que les finalités attribuées par les enseignants à l'évaluation fluctuent selon les moments de l'année ; en fin d'année, la fonction certificative de l'évaluation est susceptible de « monter en puissance ». Autrement dit, considérant que les évaluations puissent remplir, au sein des classes, des fonctions diverses selon les nécessités contextuelles de l'activité enseignante, il conviendrait de considérer que les élèves sont en prise avec des messages multiples, non univoques et, par voie de conséquence, dont l'interprétation est complexe. On ne peut non plus exclure que les élèves négocient avec l'enseignant les fonctions à attribuer à l'évaluation. Ces processus transactionnels au cours desquels enseignants et élèves interagissent à propos des fonctions de l'évaluation seraient donc mouvants et contextualisés. Ils impliqueraient, outre l'échange explicite d'informations, des mécanismes d'influence et d'interprétation plus ou moins conformes aux messages véhiculés. Dans une telle perspective, il conviendrait d'observer dans le quotidien des classes comment se créent les conceptions concernant les fonctions de l'évaluation et comment, dans certaines de ces classes, émergent à ce sujet une véritable culture commune.

Élisabeth Issaieva

Elisabeth.Issaieva@unige.ch

Université de Genève (Suisse), développement,
apprentissage et intervention en situations scolaires

Gianreto Pini

Université de Genève (Suisse)

Marcel Crahay

Université de Genève (Suisse), développement,
apprentissage et intervention en situations scolaires
et Université de Liège (Belgique), approches psychopédagogiques et apprentissages scolaires

NOTES

- 1 La méthode des nuées dynamiques consiste à identifier des groupes d'observations relativement homogènes, au moyen d'un algorithme qui peut traiter un grand nombre de données. L'algorithme exige que le nombre de classes et les points centraux des classes soient déterminés *a priori*. Au départ, un nombre de points peut être indiqué au hasard. Ensuite, il faut observer si et comment les éléments se regroupent autour des ces points. La distance calculée par rapport aux points centraux est égale à χ^2 .
- 2 Nous utilisons les lettres A, B et C pour nommer les clusters obtenus au cours des différentes analyses réalisées, afin de faciliter la lecture. Ceci nous permet notamment de souligner l'homologie entre les clusters, homologie constatée *a posteriori*.
- 3 Nous remercions Christian Monseur de l'Université de Liège pour ses conseils dans le cadre de cette analyse statistique.
- 4 Ferguson et Thurgow proposent une formule de discrimination qui permet de calculer un indice de discrimination, afin de voir dans quelle mesure la répartition entre catégories est homogène ou hétérogène. Par exemple, si N individus répondent à un test de 10 questions, il y aura 10 scores possibles. Si tous les N individus se répartissent proportionnellement sur les 10 scores possibles, il y aura une distribution uniforme et l'indice de discrimination sera donc égal à 0. Si tous les individus obtiennent le même score, l'indice de discrimination sera égal à 1.
- 5 Comme expliqué en début d'article, ce choix repose sur un onstat réalisé par différents chercheurs (notamment Crahay, 2007) : bon nombre d'enseignants conçoivent l'évaluation certificative dans une perspective strictement normative. Notons qu'aucun enseignant, interrogé dans le cadre de cette étude, ne s'est plaint de la formulation des items et qu'aucun n'a dénoncé l'absence de propositions renvoyant à une conception critériée de l'évaluation certificative.
- 6 Rappelons en effet qu'en recueillant les opinions des enseignants et des élèves sur l'évaluation à l'aide de questionnaires, les analyses s'appuient sur des déclarations et non sur l'observation de pratiques en classe ou de messages réellement véhiculés par les enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- AMES C. & ARCHER J. (1988). « Achievement goals in the classroom: Student's learning strategies and motivation processes ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 80, n° 3, p. 260-267.
- BERCIER-LARIVIÈRE M. & FORGETTE-GIROUX R. (1995). « L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6^e, 7^e et 8^e années ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, n° 1, p. 37-59.
- BONHOMME C. (2007). *Motivation scolaire. Évaluation, perception de compétence, buts et anxiété cognitive en situation d'évaluation en 3^e secondaire*. Mémoire de licence, sciences de l'éducation, Université de Liège, Belgique.
- BUTERA F., DARNON C., BUCHS C. & MULLER D. (2006). « Les méfaits de la compétition : comparaison sociale et focalisation dans l'apprentissage ». In R.-V. Joule & P. Huguet, *Bilans et perspectives en psychologie sociale*. Grenoble : Presses universitaires de Grenoble, p. 15-44.
- BUTLER R. (1987). « Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n° 4, p. 474-482.
- BUTLER R. (1988). « Enhancing and undermining intrinsic motivation: The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance ». *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58, n° 1, p. 1-14.
- CARDINET J. (1989). « Évaluer sans juger ». *Revue française de pédagogie*, n° 88, p. 41-52.
- CHEVALLARD Y. (1986). « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation ». In J.-M. De Ketele, *L'évaluation. Approche descriptive ou prescriptive*. Bruxelles : De Boeck, p. 31-59.
- CHOUINARD R., BOWEN F., CARTIER S., DESBIENS N., LAURIER M. & PLANTE I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire*. Rapport de recherche présenté au fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, Canada. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://ebookbrowse.com/c/chouinard-roch-approche-evaluative-rapport-fqrsr?match=on>> (consulté le 6 mai 2011).
- CRAHAY M. (2006). *Un bilan des recherches processus-produit. L'enseignement peut-il contribuer à l'apprentissage des élèves et, si oui, comment ?* Genève : Université de Genève.
- CRAHAY M. (2007). *Peut-on lutter contre l'échec scolaire ?* Bruxelles : De Boeck.
- CRAHAY M. (2009). « Articuler l'évaluation en classe et le pilotage des systèmes, est-ce possible ? » In L. Mottier Lopez & M. Crahay, *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck, p. 233-251.
- DE KETELE J.-M. (1993). « L'évaluation conjugée en paradigmes ». *Revue française de pédagogie*, n° 103, p. 59-80.
- DOYLE W. (1986). « Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants ». In M. Crahay & D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement*. Bruxelles : Labor, p. 40-80.
- HUART T. (2006). « Développement et validation d'un questionnaire multicomponentiel de motivation scolaire ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 29, n° 2, p. 63-97.
- ISSAIEVA É. & CRAHAY M. (2010). « Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 33, n° 1, p. 31-62.
- LAFORTUNE L. & ALLAL L. (2008). « Accompagner le développement du jugement professionnel. Vers des perspectives de recherche ». In L. Lafortune & L. Allal, *Jugement professionnel en évaluation, pratiques*

- enseignantes au Québec et à Genève. Québec : Presses de l'Université du Québec, p. 241-248.
- MOTTIER LOPEZ L. (2006). « L'évaluation située des apprentissages : le rôle fondamental de la médiation sociale ». In G. Figari & L. Mottier Lopez, *Recherche sur l'évaluation en éducation. Problématiques, méthodologies et épistémologie (20 ans de travaux autour de l'ADME-Europe)*. Paris : L'Harmattan, p. 82-89.
- MOTTIER LOPEZ L. (2007). « Constitution interactive de la microculture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuel et communautaire ? » In L. Allal & L. Mottier Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, p. 149-169.
- MOTTIER LOPEZ L. & CRAHAY M. (2009). *Évaluation en tension. Entre la régulation des apprentissages et le pilotage des systèmes*. Bruxelles : De Boeck.
- PULFREY C. (2010). *Capitalism in the classroom. The impact of self-enhancement values and normative assessment on student motivation, goals and attitudes towards cheating*. Thèse de doctorat, psychologie sociale, Université de Lausanne, Suisse.
- SCHUBAUER-LEONI M.-L. (1991). « L'évaluation didactique : une affaire contractuelle ». In J. Weiss, *L'évaluation : problème de communication*. Cousset : Delval, p. 79-95.
- SOUSSI A., DUCREY F., FERREZ E., NIDEGGER C. & VIRY G. (2006). *EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Rapport du service de la recherche en éducation, Université de Genève. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://edudoc.ch/record/3603/>> (consulté le 6 mai 2011).
- STUFFLEBEAM S., FOLEY W., GEPHART W. et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa : Éd. NHP.
- TOURNEUR Y. (1984). « Élargissement des indices et des situations utilisables dans l'évaluation formative ». *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 7, n° 3, p. 5-23.

ANNEXE 1. PROFILS D'ENSEIGNANTS D'APRÈS LEUR POSTURE FACE À L'ÉVALUATION

Items discriminants posés aux enseignants	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
1. Les évaluations en maths permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire	3,30	0,558	3,53	0,516	2,89	0,333
2. Lors des évaluations en maths, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année	3,39	0,583	3,40	0,507	3,00	0,500
3. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour les maths	1,35	0,573	2,67	0,724	2,33	0,500
4. L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster mon enseignement en fonction de leurs faiblesses en maths	3,48	0,511	3,13	0,352	2,89	0,333
5. Les évaluations en maths sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé	1,39	0,583	2,40	0,737	2,33	0,707
6. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent en maths	2,08	0,733	2,67	0,724	2,44	0,528
7. Les évaluations en maths permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves	3,74	0,449	3,60	0,508	3,11	0,601
8. Les évaluations me permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en maths	1,44	0,590	3,00	0,535	2,00	0,500

Items discriminants posés aux enseignants	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
9. <i>Les contrôles en maths permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices</i>	3,52	0,510	3,53	0,516	2,89	0,333
10. Les résultats des élèves aux évaluations permettent de voir s'ils sont doués pour les maths	1,48	0,593	2,73	0,704	2,22	0,666
11. Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle pour le français	1,27	0,449	2,73	0,704	2,22	0,440
12. <i>L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster mon enseignement en fonction de leurs faiblesses en français</i>	3,57	0,507	3,33	0,488	2,89	0,333
13. Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent en français	2,04	0,767	2,80	0,775	2,56	0,528
14. Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves en français	1,48	0,511	3,07	0,458	2,00	0,500
15. Les résultats des élèves aux évaluations me permettent de voir s'ils sont doués pour le français	1,48	0,593	2,87	0,640	2,00	0,500
16. <i>Les évaluations en français permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire</i>	3,30	0,559	3,40	0,508	3,22	0,666
17. <i>Lors des évaluations en français, les réponses des élèves permettent de cerner les progrès qu'ils ont réalisés depuis le début de l'année</i>	3,17	0,491	3,33	0,488	3,00	0,500
18. Les évaluations en français sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé	1,57	0,590	2,27	0,704	2,44	1,13
19. <i>Les évaluations en français permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec mes élèves</i>	3,52	0,511	3,20	0,414	3,11	0,601
20. <i>Les contrôles en français permettent de savoir si je peux avancer dans la matière ou si je dois reprendre certaines notions ou certains exercices</i>	3,39	0,499	3,40	0,508	3,33	0,707

Note : en italique, il s'agit des items relevant des dimensions formatives de l'évaluation.

ANNEXE 2. PROFILS D'ÉLÈVES D'APRÈS LEUR POSTURE FACE À L'ÉVALUATION

Items discriminants posés aux élèves	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
1. L'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire en maths	3,28	0,545	3,33	0,600	1,99	0,880
2. L'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année	3,39	0,579	3,44	0,602	2,58	0,965
3. L'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en français	1,33	0,569	2,86	0,959	1,97	1,004
4. L'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre	3,41	0,554	3,41	0,599	2,53	0,884
5. L'évaluation en maths permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths	1,71	0,555	2,02	0,851	1,66	0,619
6. L'évaluation permet de repérer les bons et mauvais élèves en français	2,51	0,931	3,31	0,764	2,21	1,016
7. L'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore	3,45	0,556	3,43	0,579	2,58	0,955
8. L'évaluation sert à repérer les bons et mauvais élèves en maths	2,45	0,962	3,34	0,757	2,10	0,934
9. L'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses	3,41	0,521	3,41	0,613	1,97	0,785
10. L'évaluation permet de voir si on est fait pour les maths	1,77	0,721	3,20	0,724	1,94	0,906
11. L'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en maths	1,29	0,528	2,78	0,942	1,82	0,937
12. L'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre	3,41	0,560	3,41	0,599	2,45	0,915
13. L'évaluation montre ce que l'on vaut en français	2,89	0,872	3,53	0,644	2,71	0,976
14. L'évaluation montre ce que l'on vaut en maths	2,88	0,878	3,52	0,697	2,61	1,022
15. L'évaluation sert à voir si on est fait pour le français	1,84	0,778	3,39	0,663	2,16	0,937
16. L'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire en français	3,39	0,543	3,42	0,625	1,99	0,822
17. L'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année	3,40	0,584	3,48	0,579	2,59	0,944
18. L'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français	1,74	0,572	2,08	0,834	1,69	0,701

Items discriminants posés aux élèves	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
19. <i>L'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore</i>	3,40	0,600	3,40	0,612	2,53	0,895
20. <i>L'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses</i>	3,44	0,515	3,47	0,623	2,03	0,747

Note : en italique, il s'agit des items relevant des dimensions formatives de l'évaluation.

ANNEXE 3. PROFILS D'ÉLÈVES D'APRÈS LEUR INTERPRÉTATION DE LA POSTURE DE LEUR ENSEIGNANT

Items discriminants pour l'interprétation par les élèves de la posture de leur enseignant	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
1. <i>Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire</i>	3,29	0,496	3,39	0,543	1,71	0,617
2. <i>Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année</i>	3,38	0,519	3,46	0,537	1,90	0,692
3. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en français	1,44	0,612	2,90	0,891	1,96	1,031
4. <i>Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre</i>	3,37	0,560	3,43	0,525	1,77	0,555
5. Pour le maître, l'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths	1,77	0,628	2,04	0,857	2,04	0,798
6. Pour le maître, l'évaluation permet de repérer les bons et les mauvais élèves en français	2,02	0,726	3,37	0,627	2,23	0,994
7. <i>Pour le maître, l'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore</i>	3,36	0,516	3,44	0,506	1,83	0,694
8. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les bons et les mauvais élèves en maths	1,99	0,763	3,40	0,639	2,25	1,000
9. <i>Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses</i>	3,40	0,530	3,43	0,526	1,79	0,582
10. Pour le maître, l'évaluation permet de voir si l'on est fait pour les maths	1,76	0,655	3,17	0,729	2,10	1,016

Items discriminants pour l'interprétation par les élèves de la posture de leur enseignant	Cluster A		Cluster B		Cluster C	
	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type	Moyenne des modalités de réponse	Écart type
11. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qui ne seront jamais doués en maths	1,40	0,565	2,71	0,936	2,13	1,024
12. <i>Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre</i>	3,37	0,549	3,40	0,499	1,63	0,489
13. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en français	2,65	0,889	3,43	0,626	2,42	1,069
14. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en maths	2,67	0,873	3,39	0,652	2,38	1,003
15. Pour le maître, l'évaluation sert à voir si l'on est fait pour le français	1,75	0,675	3,18	0,756	2,10	1,096
16. <i>Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire en français</i>	3,40	0,526	3,45	0,507	1,63	0,489
17. <i>Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année</i>	3,39	0,513	3,47	0,517	1,75	0,565
18. Pour le maître, l'évaluation permet de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français	1,75	0,621	2,07	0,867	2,00	0,799
19. <i>Pour le maître, l'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore</i>	3,35	0,501	3,37	0,524	1,60	0,536
20. <i>Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses</i>	3,37	0,538	3,44	0,502	1,79	0,617

Note : en italique, il s'agit des items relevant des dimensions formatives de l'évaluation.